

Organização dos tempos de estudo em jovens alunos*

Ana Cristina Melim
Feliciano H. Veiga

Resumo. O presente estudo teve como objectivo geral analisar as competências de organização dos tempos de estudo em alunos do 3.º ciclo dos ensinos básico e secundário. Foram colocadas várias questões de estudo específicas relativas à gestão do tempo académico (GTA) em função de variáveis pessoais, escolares e familiares. A amostra foi constituída por 705 alunos, de ambos os géneros. Como instrumento para avaliar a gestão do tempo académico foi utilizado o Time Management Questionnaire. A análise dos resultados permitiu observar quantidades específicas de alunos com baixas e altas competências na organização dos tempos escolares, e encontrar relações entre as dimensões da gestão do tempo académico e variáveis de natureza pessoal. Os resultados reflectem os contextos de vida e aproximam-se de estudos algo similares.

Palavras-chave. Gestão do tempo académico, Métodos de estudo, Auto-regulação no estudo.

Abstract. This study seeks to analyze the skills of organization of study time in pupils of the 3rd cycle of basic education and secondary education. There were raised several questions of search on the management of academic time (GTA) according to personal, school and family variables. The sample consisted of 705 students of both genders. The Time Management Questionnaire was used to assess the management of academic time. The results enabled observing specific quantities of students with low and high skills in the organization of school time, and find relationships between the dimensions of the management of academic time and personal variables. The results reflect the contexts of life and move closer to similar studies.

Keywords. Peer management of academic time, Study methods, Self-regulation in the study.

Introdução

Os alunos que auto-regulam o seu estudo distinguem-se pelo modo como perspectivam a sua aprendizagem, pois aquilo que construírem vai influenciar o seu sucesso educativo (Zimmerman, Greenberg & Weinstein, 1994). Os investigadores sociocognitivos entendem que a auto-regulação é uma actividade ou um processo autodirectivo em que os alunos colocam as suas actividades mentais ao serviço de estratégias e destrezas necessárias para funcionar em diversas áreas (Zimmerman & Schunk, 1989; 2001). De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem auto-regulada é

* Melim, A., & Veiga H. F. (2007). Organização dos tempos de estudo em jovens adultos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1023-1034). A. Coruña, Universidad da Coruña: Revista GalegoPortuguesa de Psicología e Educación.

Este artigo baseia-se num estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, com o título *Organização dos Tempos de Estudo em Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*, sendo orientada pelo segundo autor.

uma actividade realizada “de um modo *proactivo* mais do que um acontecimento passivo que ocorre em sequência de experiências de ensino” (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005, p. 2). A aprendizagem auto-regulada também inclui formas sociais de aprendizagem, como solicitar ajuda a pais, a professores, a colegas (Schunk & Zimmerman, 1997; Schunk, 2005). As características chave de uma aprendizagem auto-regulada são a iniciativa pessoal, a perseverança e a capacidade de se adaptar (Zimmerman *et al.*, 2005).

No campo da Psicologia da Educação, esta aprendizagem contínua tem o seu fundamento na concepção do aluno como cerne do seu processo de aprendizagem e na capacidade de construir e regular o próprio processo de construção da mesma (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2002, citados por Núñez *et al.*, 2006). Para efectuar uma aprendizagem mais eficaz, é sugerido que as intervenções a considerar no ensino e na implementação de estratégias de estudo deveriam pretender alcançar dois tipos de objectivos: por um lado, fomentar o ensino de uma enorme panóplia de estratégias de aprendizagem para processar a informação de uma forma profunda (Rosário, 1999, 2001a); por outro lado, os alunos deveriam aprender a ser estratégicos na escolha das tácticas mais adequadas, adaptá-las e implementá-las (L. S. Almeida, 1996, citado em Rosário, 2001b). É desejável que os alunos possam transferir as suas aprendizagens para outros domínios da vida e se sintam preparados, tanto cognitivamente como motivacionalmente, para uma aprendizagem duradoura.

Se os alunos aprenderem a regular a sua própria aprendizagem irão aprender a utilizar determinadas estratégias, consoante as suas necessidades, para atingir um objectivo: o sucesso académico. Abrangendo diversas dimensões da aprendizagem, a auto-regulação é um construto que poderá conter a motivação, a volição e a metacognição. O uso de estratégias motivadoras, comportamentais, cognitivas e metacognitivas fazem parte deste construto, que abrange todos os pensamentos dos aprendentes (sobre áreas que pretendem controlar, razões que os levam a aprender e métodos a utilizar), assim como a sua acção (desempenho e recursos que utilizam), com vista a concretizar os seus objectivos (Zimmerman, 1994).

A aprendizagem auto-regulada é caracterizada como “um processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar” (Rosário, 2004, p. 37). Pode dizer-se que existem atitudes fundamentais e que contribuem para um estudo auto-regulado, certamente favorecedor de um bom desempenho escolar: “a investigação sobre a auto-regulação académica tem demonstrado que processos essenciais, tais como o estabelecimento de metas, a auto-supervisão, a utilização de estratégias, a auto-avaliação e as auto-reacções desempenham um papel importante no êxito académico dos alunos” (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005, p. 12).

A quantidade de tempo de estudo está directamente relacionada com a aprendizagem, mas, por si só, não explica o sucesso académico, pois é necessário considerar a dimensão qualitativa do estudo. Deluchi, Rohwer e Thomas (1987) concluíram que a variável que mais explica os resultados académicos de estudantes liceais ou universitários é o tipo de actividades que os sujeitos executam quando se dedicam ao estudo. Kovach (1997, citado em Garcia-Ros, Pérez-González & Hinojosa, 2004) demonstra que os tempos de estudo, tanto a nível quantitativo como qualitativo, estão correlacionados positiva e significativamente ($r = 0.77$). Estes resultados são especialmente importantes e mostram que *o que o aluno faz* é tanto ou mais importante que *o tempo que demora a fazer*.

Os julgamentos ligados às expectativas estão relacionados conceptualmente à auto-confiança, à auto-eficácia e a situações de sucesso, e estão também relacionados com o auto-conceito de capacidade, pois os indivíduos que têm confiança nas suas capacidades e que esperam ter sucesso mostram ter níveis mais altos de persistência e de resultados nas tarefas desempenhadas. O estudo conduzido por Meece e Courtney (1992) vai ao encontro da noção que as expectativas dos alunos influenciam uma série de comportamentos relativos ao sucesso, nomeadamente a escolha da tarefa, a persistência na tarefa e o que é feito para concretizá-la (Bandura, 1986, Pintrich & Schrauben, 1992). Os estudos revistos apontam para uma correlação positiva entre as expectativas e a valorização, e não referem diferenças em função do género nos resultados escolares ou nas capacidades académicas (Meece & Courtney, 1992). No seu estudo, os dados indicam que a relativa influência das percepções ligadas às expectativas e à valorização nos padrões de sucesso dos alunos depende, não só da idade e da capacidade, como também das medições utilizadas.

Um outro estudo (Meece & Courtney, 1992) relata as diferenças nas percepções dos alunos em função do género e as consequências que o facto de pertencerem ao género feminino ou ao masculino pode ter nas escolhas que fazem e que podem estar relacionadas ao seu sucesso académico. As autoras relatam as diferenças encontradas em função do género dos alunos nas suas expectativas e nas suas percepções, tendo os dados indicado que a natureza e a magnitude das diferenças em função do género depende do domínio académico em causa, da especificidade da medição e das idades dos alunos (Meece & Courtney, 1992).

As estratégias de auto-regulação da aprendizagem, sendo uma delas a gestão do tempo académico, devem imprimir um fio condutor à actividade escolar. Urge conhecer os alunos que temos e ir ao encontro de metodologias diferentes e de estratégias que respondam às suas necessidades, aos seus anseios, e, para isso, é pertinente ajudá-los na organização do seu estudo e na gestão do tempo académico. Ao tentar perceber como alunos de escolas portuguesas estudam e organizam o seu estudo, essa preocupação estendeu-se a todos os jovens, não só portugueses, como oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa (Palop) e de outros países, cuja língua materna não é o português, e que formam a população estudantil das nossas escolas. Ao tentar compreender esta realidade, podemos contribuir para a inclusão dos alunos na escola se os ajudarmos a construir a sua própria aprendizagem, se os ajudarmos a estudar e a aprender a pensar. Neste, contexto, o objectivo do estudo aqui apresentado foi procurar respostas para o seguinte *problema geral*: como é que os jovens alunos fazem a sua Gestão do Tempo Académico (GTA)? Deste problema geral, derivaram as *questões de estudo* seguintes: Q1 - Como se distribuem os alunos por aspectos específicos da gestão do tempo académico (GTA), em termos de competências baixas ou elevadas? Q2 - Que relação existe entre factores pessoais específicos (como a idade, o ano de estudo desejado, o autoconceito) e as dimensões da gestão do tempo académico (GTA)? Q3 - Como se diferenciam os alunos nas dimensões da gestão do tempo académico, em função do género?

Metodologia

Amostra

Formam a amostra deste estudo alunos adolescentes dos ensinos Básico e Secundário, de ambos os géneros, de escolas de Lisboa, arredores de Lisboa (Brandoa, Cacém, Caneças, Rio de Mouro), da margem sul (Almada e Corroios), do Cartaxo, de Vila Real e da Região Autónoma da Madeira.

Instrumento

Britton e Tesser (1991) desenvolveram o Questionário de Gestão do Tempo Académico (*Time Management Questionnaire*), concebido primeiramente para alunos universitários, mas aplicado, depois, a alunos do Ensino Secundário e Básico. Este questionário contém 18 itens e integra três dimensões ou subescalas: Planeamento a curto prazo, Atitudes face ao tempo e Planeamento a longo prazo. Diversas adaptações e estudos foram feitos, para confirmar a estrutura factorial deste questionário e verificar a realização académica dos alunos. Garcia-Ros, Pérez-González e Hinojosa (2004) adaptaram o mesmo questionário em Espanha, contudo aplicaram-no a alunos do Ensino Secundário. Na sua adaptação para Portugal (Veiga & Melim, no prelo), os resultados da escala foram analisados quanto às características tradicionalmente valorizadas na perspectiva psicométrica da avaliação: fidelidade e validade. As três dimensões ou subescalas constantes do *Questionário de Gestão do Tempo Académico* (QGTA), com 18 itens, foram as seguintes: Planeamento a curto prazo (PcP) – itens 1, 6, 10, 11, 12, 13, 16 e 18; Atitudes face ao tempo (AfT) – itens 4, 5, 8, 9 e 15 e Planeamento a longo prazo (PIP) – itens 2, 3, 7, 14 e 17. Foram retirados os itens 1, 9 e 17, como no recente estudo de Garcia-Ros e colaboradores (2004), na sequência da análise factorial realizada.

Procedimento

Para obter autorização com vista à administração dos questionários, todos os Conselhos Executivos foram contactados pessoalmente, com a finalidade de lhes dar a conhecer o conteúdo do estudo e incentivar a participação das escolas no mesmo. Foram fornecidas as cópias pretendidas, com recomendações escritas para a sua aplicação, entre as quais, que os questionários deveriam ser respondidos na sua totalidade, em situação de sala de aula e sob a supervisão e a ajuda dos professores, quer a nível da língua portuguesa quer a nível da interpretação dos enunciados.

Resultados

Para responder à questão de estudo número 1 (*Como se distribuem os alunos por aspectos específicos da gestão do tempo académico – GTA – em termos de competências baixas ou altas?*), verificou-se a distribuição dos alunos nos itens do questionário QGTA (Gestão do Tempo Académico), em termos de discordância *versus* concordância com o conteúdo do item, utilizando-se o qui-quadrado (X^2). As respostas aos itens foram de tipo Likert, desde 1 (*Completamente em Desacordo*) a 6 (*Completamente de Acordo*). Pode-se ainda verificar que os valores do qui-quadrado apresentam uma significância estatística alta ($p < 0,001$) em todos os itens considerados

do questionário, excepto no último. (Tenho uma ideia precisa daquilo que quero realizar durante a próxima semana). No que diz respeito às percentagens de concordância com o conteúdo do item, salientam-se os itens seguintes: item 7 (Costumo ter a mesa de trabalho organizada, só com aquilo que preciso no momento); 8 (Utilizo eficazmente o meu tempo); 4 (Penso que, em geral, faço uma boa gestão do meu tempo) e 3 (Na noite antes da entrega de um trabalho importante, costumo estar ainda a trabalhar nele) que apresentam uma percentagem mais alta de concordância com o conteúdo do item, situando-se a percentagem mais elevada nos itens 7 (73,2%), 8 (71,9%) e 4 (66,7%), logo seguidos do item 3 (61,6%).

Os itens sobranes apresentam percentagens mais elevadas relativamente a uma discordância com o conteúdo do item, sendo as percentagens mais altas nos itens 13 (Escrevo um conjunto de metas para mim próprio em cada dia), com 85,5%; 12 (Faço uma lista das coisas que tenho a fazer em cada dia), com 83,5%; 5 (Faço coisas que interferem no meu trabalho escolar, só porque detesto dizer 'NÃO' às pessoas), com 71,4%; 15 (Tenho rotinas ou actividades sem benefícios), com 69,6% e 16 (Faço um horário para as actividades que tenho de realizar nos dias de trabalho escolar), com 68,1%. Seguem-se os itens 2 (Numa semana típica, passo mais tempo a cuidar de mim do que a estudar), com 65%; 11 (Planeio o meu tempo desde o início até ao fim do dia), com 63% e 14 (Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo), com 61,7%. Apresentam uma percentagem menos elevada de discordância os itens 6 (Dedico todos os dias algum tempo a planear as minhas actividades), com 57,3% e 10 (Planeio o meu dia antes de o começar), com 57,1%.

Para dar resposta à questão de estudo número 2 (*Que relação existe entre factores pessoais específicos, como o ano de estudo desejado, o autoconceito, e as dimensões da gestão do tempo académico?*), registam-se, no Quadro 1., os resultados correlacionais estatisticamente significativos. A gestão do tempo académico, nas suas três dimensões, correlaciona-se positiva e significativamente com o ano de estudo desejado (9º, 12º Anos de escolaridade ou curso superior) e com cada um dos itens do autoconceito, especificamente os seguintes: Confio na minha própria capacidade de aprender (CC); Dou-me bem com todas as pessoas (RI); Sinto-me satisfeito com a vida (SV).

Quadro 1. Correlações entre factores pessoais específicos (ano de estudo desejado, autoconceito) e as dimensões da gestão do tempo académico (GTA).

<i>GTA</i>	<i>Ano de Estudo desejado</i>	<i>Autoconceito</i>		
		<i>CC</i>	<i>RI</i>	<i>SV</i>
<i>PcP</i>	0,100 *	0,169 **	0,107 **	0,113 **
<i>AfT</i>	0,105 *	0,218 **	0,110 **	0,233 **
<i>PlP</i>	0,117 *	0,095 *	0,132 **	0,110 **

** $p < 0,001$; * $p < 0,05$

Legenda. GTA= Gestão do Tempo Académico; PcP = Planeamento a curto prazo; AfT = Atitudes face ao tempo; PlP = Planeamento a longo prazo. Autoconceito: CC = Confio na minha própria capacidade de aprender; RI = Dou-me bem com todas as pessoas; SV = Sinto-me satisfeito com a vida

Com a intenção de dar resposta à questão de estudo número 3 (*Como se diferenciam os alunos nas dimensões da gestão do tempo académico, em função do género?*), procedeu-se à análise dos resultados na gestão do tempo académico (GTA) em função do género (Quadro 2).

Quadro 2. Média e desvio-padrão (D.P.) dos resultados nas dimensões da gestão do tempo académico (GTA) em função do género dos alunos.

<i>GTA</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>D.P.</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<i>PcP</i>	Feminino	397	18,45	4,94	2,531	**
	Masculino	291	17,47	5,11		
<i>AfT</i>	Feminino	389	13,73	2,20	1,557	ns
	Masculino	289	13,47	2,21		
<i>PIP</i>	Feminino	400	12,90	2,19	5,334	***
	Masculino	294	11,98	2,30		

ns = não significativo; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Legenda. GTA (Gestão do tempo académico; PcP = Planeamento a curto prazo; AfT = Atitudes face ao tempo; PIP = Planeamento a longo prazo)

Constata-se que as raparigas apresentam valores superiores aos rapazes, em todas as dimensões da gestão do tempo académico. Na dimensão Atitudes face ao tempo (AfT) não existem diferenças estatisticamente significativas entre raparigas e rapazes. A dimensão Planeamento a curto prazo (PcP) apresenta diferenças entre os dois grupos com um nível de significância alto ($p < 0,01$) e a dimensão Planeamento a longo prazo (PIP) apresenta diferenças entre raparigas e rapazes com um nível de significância muito elevado ($p < 0,001$).

Discussão

Grande número de alunos pensa que faz uma boa ou eficaz gestão do tempo; assim, 71,9% dos alunos pensa que utiliza o tempo de um modo eficaz e 66,7% refere que faz uma boa gestão do mesmo. Relativamente à dimensão Atitudes face ao tempo e, à semelhança das conclusões retiradas do estudo de Britton e Tesser (1991), em que se utilizou pela primeira vez o Questionário de Gestão do Tempo Académico, pensa-se que os sujeitos deste estudo poderiam pretender dar uma imagem de si que lhes era favorável, uma vez que uma grande percentagem admite fazer uma boa ou eficaz gestão do seu tempo. É difícil para os alunos admitir que a sua gestão não é a mais eficaz, ou porque não têm plena consciência disso ou porque arranjam outras atribuições causais.

De acordo com o seu modelo de gestão do tempo académico, Macan (1994) diz que as atitudes relativas ao tempo revelam uma noção de controlo do tempo percebido, considerado como uma variável que medeia as dimensões atitudinais e comportamentais. Embora os sujeitos digam gerir bem ou eficazmente o seu tempo, a maioria não estabelece objectivos diários nem faz listas de actividades a realizar no seu quotidiano.

Para Núñez e outros (2006), existe evidência que os resultados escolares são melhores se os alunos estabelecerem objectivos proximais para as tarefas, tais como atribuir determinado tempo para estudar certos conteúdos. Os objectivos distantes (dizer-lhes, por exemplo, “esta matéria é bastante importante para o teu futuro”) não estimulam os alunos a participar (Lemos, 2005). No estudo efectuado, os alunos não evidenciaram ter este tipo de preocupações no planeamento a curto prazo, o que os distancia de passos fundamentais a caminho de uma aprendizagem auto-regulada.

Os sujeitos também não apresentaram um comportamento auto-regulatório que conduzissem à revisão do material a ser apreendido; deste modo, poder-se-á estar perante uma não participação activa no processo de aprendizagem. Os alunos poderão estar apenas a fazer uma regulação externa, concretizando actividades que se afastam dos objectivos por eles traçados, distanciando-se também de uma aprendizagem auto-regulada, como diz Lemos (1999; 2005).

O facto de os alunos não reverem regularmente os seus apontamentos sem ser pela proximidade de testes revela que não estabeleceram objectivos, como era suposto fazerem logo na fase prévia de uma aprendizagem auto-regulada se se pautassem por ela. Subjacente à fase prévia do modelo das fases cíclicas da aprendizagem auto-regulada, podem ser referenciadas crenças auto-motivacionais, nomeadamente, a auto-eficácia, expectativas de realização, motivação intrínseca e orientação para objectivos que vão influenciar o processo que se desenrola nesta fase (Zimmerman, 2000).

Poder-se-á dizer que os alunos que não revêem os seus apontamentos com regularidade não revelam ter um comportamento auto-regulatório. Também não mostram ter interesse intrínseco na tarefa, que é uma característica de alunos que são persistentes e esforçados, mesmo na ausência de recompensas alcançáveis (Zimmerman e Martinez-Pons, 1990). De um modo generalizado, os alunos envolvem-se em actividades em que alimentam perspectivas de sucesso e evitam as actividades em que percebem poucas possibilidades de sucesso (Lemos, 2005).

No âmbito da questão de estudo dois (Q2), pôde verificar-se que a variável Ano de estudo desejado (9º, 12º Anos ou curso superior) e variáveis ligadas a aspectos do autoconceito mantêm correlações positivas e estatisticamente muito significativas com quase todas as dimensões da gestão do tempo académico (Planeamento a curto prazo e Atitudes face ao tempo), querendo isto significar que, nos alunos respondentes, quanto maior a consciência das suas capacidades para aprender e maior o seu autoconceito, melhor a gestão do tempo e mais elevado o ano de estudo desejado. Sabe-se que o modo como o indivíduo julga que é percebido pelos outros e as imagens que tem de si mesmo vão contribuir para o seu autoconceito (Simões, 2001; Veiga, 1995; 2007). Pode acontecer que os alunos associem ao planeamento do tempo académico a longo prazo as relações sociais mantidas na escola e a partir dela, e o desenvolvimento pessoal cimentado pelas relações interpessoais, sendo estas, por isto mesmo, de vital importância no período da adolescência. Esta conclusão é similar a uma das obtidas por Peetsma e colaboradores (2005) e por Pais (1998), com base no seu inquérito conduzido em 1997, que também consideram existir uma satisfação global dos alunos com a escola, nomeadamente no que concerne ao convívio entre pares e à socialização que lhes é proporcionada na instituição. Sprinthall e Collins (1994, citados em Melo, 2006) dizem que, à medida que o sujeito vai aumentando na idade, maior é a sua experiência de vida, a sua capacidade cognitiva torna-se cada vez mais complexa e tem mais facilidade em compreender o outro, com repercussões nas competências sociais.

O facto de as raparigas terem obtido, no estudo efectuado, valores mais altos nas dimensões da gestão do tempo académico vai na mesma linha de pensamento de um

outro estudo que verificou diferenças na ocupação do tempo de crianças em função do género, e que concluiu que as raparigas se empenhavam mais, tanto nos estudos como nas tarefas domésticas (Lopes & Coelho, 2002, citados em Teixeira & Cruz, 2006). Poderá pensar-se que a educação que as raparigas e rapazes recebem na sua família seja realmente diferente. Esta constatação é semelhante à obtida num estudo de Zimmerman e Martinez-Pons (1990), onde se verifica que as alunas tendem a apresentar um comportamento mais auto-regulado do que os colegas de género masculino. Também parece assemelhar-se a um outro estudo em que as raparigas dizem utilizar mais estratégias de auto-regulação e de estruturação de ambiente do que os rapazes (Cleary, 2006). As raparigas, em geral, alimentavam expectativas mais altas em relação aos rapazes, no que dizia respeito a um controlo mais eficaz da gestão do tempo académico, possivelmente devido às suas experiências pessoais na escola. Este ambiente pode moldar as suas expectativas e as suas percepções de valor, uma vez que, como dizem Meece e Courtney, “as experiências de socialização e as normas culturais também desempenham um papel, nos comportamentos dos alunos e nas suas escolhas” (1992, p. 209).

Em suma, os alunos distribuem-se do modo diferenciado pelas avaliações que fazem dos seus comportamentos de organização dos tempos de estudo. O aluno que “não aprende a aprender” na escola não fortalece a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar estará mais comprometido: será, um candidato a novas formas de *iliteracia* e a uma menor qualidade no seu exercício de *cidadania* (Almeida, 2005; Veiga, 2007). O relatório recente da Comissão Europeia sobre a Qualidade do Ensino Básico e Secundário diz que “as pessoas que aprendem eficazmente sabem como aprender e dispõem de um repertório de instrumentos e estratégias para esse fim. O fluxo de nova informação e o aumento da cooperação internacional vieram aumentar a importância dessas competências, ao mesmo tempo que a imprevisibilidade e a rapidez da mudança exigem uma ligação mais estreita entre o ensino escolar e a aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de pré-requisitos para o êxito no mundo académico, no mundo do trabalho e na sociedade do futuro” (Almeida, 2005, p. 26). O aluno deverá saber lidar eficazmente com a enorme quantidade de informação, disponibilizada na actualidade, e resolver os problemas com que se depara, fazendo uso das suas capacidades e competências, rumo ao sucesso.

Tornar-se um aluno auto-regulado devia abarcar palavras, tais como “motivar, envolver, aprender a aprender” significando “encontrar soluções de futuro, adaptando-se às novas realidades e necessidades que emanam do caminhar acelerado para a Sociedade do Conhecimento” (Rosário *et al.*, 2006, p. 16). Um ensino sistemático e intencional poderá ajudar os alunos a adoptar práticas auto-regulatórias no seu estudo e aprendizagem, embora nem todos os professores se encontrem preparados para ajudar os alunos a adoptar essas práticas conducentes a uma aprendizagem autónoma (Gonçalves, 2006; Veiga, 2001; 2007; Zimmerman, 2002). Acredita-se, igualmente, que os alunos deviam ser ajudados a valer-se dos seus recursos pessoais, nomeadamente da sua inteligência que pode ser multivariada e adaptativa, conjugando e arranjanado uma forma equilibrada entre as facetas analítica, criativa e prática e que poderá contribuir para uma inteligência de sucesso.

Referências

- Almeida, L. S. (1996). Cognição e Aprendizagem: Como a sua Aproximação Conceptual Pode Favorecer o Desempenho Cognitivo e a Realização Escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(1), 17-32.
- Almeida, L. S. (2005). Programas de Treino Cognitivo. Em G. L. Miranda e S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, pp. 288-310. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Cleary, T. J. (2006) (no prelo). The Development and Validation of the Self-regulation Strategy Inventory – Self-report. *Journal of School Psychology*, 1-16.
- Deluchi, J., Rohwer, W., & Thomas, J. (1987). Study Time Allocation as a Function of Grade Level and Course Characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 365-380.
- Garcia-Ros, R., Pérez-González, F., & Hinojosa, E. (2004). Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning: The Construction and Evaluation of a Time Management Scale with Spanish High School Students. *School Psychology International*, 25(2), 167-183.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Karabenick, S. A., & Sharma, R. (1994). Seeking Academic Assistance as a Strategic Learning Resource. Em P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds), *Student Motivation, Cognition and Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kovach, R. W. (1997). *Academic Achievement and the Self-Regulation of Study Time: Quantitative and Qualitative Dimensions*. Tese de doutoramento não publicada. New York: Faculty of Psychology, City University of New York.
- Lemos, M. S. (1999). Students' Goals and Self-regulation in the Classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. Em G. L. Miranda e S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lopes, M., & Coelho, E. (2002). Diferenças e Semelhanças entre o Uso do Tempo das Crianças e dos Adultos em Portugal. Recuperado em 2004, Março, de <http://pascal.iseg.utl.pt/~cisep/IATUR/time/20conference/202002.htm>.
- Macan, T. H. (1994). Time Management: Test of a Process Model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Meece, J. L., & Courtney, D. (1992). Gender Differences in Students' Perceptions: Consequences for Achievement-related Choices. Em D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 209-228). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melim, A. C. (2007). *Organização dos Tempos de Estudo em Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado sob a orientação do Prof. Feliciano H. Veiga).
- Melo, R. C. (Novembro, 2006). Contributos do Autoconceito no Desenvolvimento de Competências Relacionais. *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 28-30 de Novembro, Vol. VII (pp. 22-28). Évora: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. [Suporte CD-ROM].
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A., & Rosário, P. (2006). El Aprendizaje Autorregulado como Medio y Meta de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles> em 2006, Dezembro 19.
- Pais, J. M. (1998). Da Escola ao Trabalho. Em M. V. Cabral & J. M. Pais (Coords.), *Jovens Portugueses de Hoje: Resultados do Inquérito de 1997* (pp. 189-214). Oeiras: Celta Editora.
- Peetsma, T., Hascher, T., Van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between Adolescents' Self-evaluations, Time Perspectives, Motivation for School and their Achievement in Different Countries and at Different Ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' Motivational Beliefs and their Cognitive and their Cognitive Engagement in Academic Tasks. Em D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Students' Perceptions in the Classroom: Causes and Consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rosário, P. (1999). Estudo Acompanhado: A Desconstrução de uma Casuística. *Boletim de Associação de Professores de História*, 13-14, 61-63.
- Rosário, P. (2001a). Diferenças Processuais na Aprendizagem: Avaliação Alternativa das Estratégias de Auto-regulação da Aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(1), 87-102.
- Rosário, P. (2001b). Área Curricular de “Estudo Acompanhado”. Contributos para a Discussão de uma Metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 63-93.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar – (Des)venturas do Testar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on Self-regulation in School Contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and Future Directions for Academic Interventions. Em D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated Learning. From Teaching to Self-reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sprinthall, N., & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Teixeira, V., & Cruz, O. (2006). O “Diário de Uso do Tempo” – uma Metodologia para Estudar o Uso do Tempo das Crianças. *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 769-779). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressões e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2001). Students’ Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola. Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. (3ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga, F. H., & Melim, A. C. (no prelo). Time management questionnaire: adaptação portuguesa do questionário de gestão do tempo académico. Poster apresentado no *IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, realizado em 19, 20 e 21 de Setembro de 2007, pela Universidade da Corunha e pela Universidade do Minho. Corunha: Universidade da Corunha.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of Academic Self-regulation: A Conceptual Framework for Education. Em D. J. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective. Em M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating Academic Study Time: A Strategic Approach. Em D. J. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5(Octubre), 1-21.